

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Mehrsprachigkeit – Unterricht – Theorie

Gerhard Schlemminger, Thomas Brysch,  
Manfred Lukas Schewe (Hrsg.)

Pädagogische Konzepte für einen  
ganzheitlichen Unterricht

Cornelsen

## **LERNEN DURCH LEHREN ALS GANZHEITLICHES UNTERRICHTSPRINZIP**

### **1. Pädagogische und sprachlerntheoretische Grundlagen von Lernen durch Lehren**

Das Unterrichtsprinzip Lernen durch Lehren wurde für den gymnasialen Anfangsunterricht in Französisch, aber auch allgemein für den Fremdsprachenunterricht entwickelt und 1985 erstmals von Jean-Pol Martin dargestellt. Inzwischen gibt es zahlreiche Versuche mit "Lernen durch Lehren" (LdL) in fast allen Fächern an allgemein-, berufs- und weiterbildenden Schultypen<sup>1</sup> (vgl. J.-P. Martin 1992: 1).

Lernen durch Lehren ist ein Unterrichts*prinzip*, das die Übertragung einiger Lehrfunktionen auf die Lerner anstrebt. Dies ist unabhängig von der jeweils eingesetzten Unterricht*methode*. Konkret zeichnet sich LdL durch zwei Aspekte aus: die teilweise Übernahme der Gesprächsführung im Unterricht und die selbstständige Erarbeitung neuen Unterrichtsstoffes durch die Lerner sowie dessen Präsentation und Einüben mit den Mitlernern.

LdL steht in einer längeren Tradition pädagogischer Konzepte zum ganzheitlichen, lernerzentrierten Lernen wie jener von G. Kerschensteiner, C. Freinet, M. Montessori, W. H. Petersen, J. Bruner oder J. Dewey und W. H. Kilpatrick (vgl. J.-P. Martin 1994b, C. Feyerherm 1995: 159, C. Schelhaas 1996: 5-8.). Der pädagogische Wert von LdL kann über den Begriff der „Beteiligung“ (J. Bastian 1997) gefasst werden. Lernen ist ein individueller Prozess, der demgemäß nicht plan- oder vorbestimmbar und auch kein direktes Produkt des Lehrprozesses sehr kann (vgl. J. Bastian 1997: 7). Die Aufgabe der Lehrperson besteht vielmehr darin, Lernprozesse zu ermöglichen. Dies gelingt nicht zuletzt dadurch, dass sie die Lerner auf Lehrprozesse Einfluss nehmen lässt.

J. Bastian wirft in seinem Artikel (1997: 7) die Frage auf, inwiefern die Lerner, welche ihre Mitlerner unterrichten, bzw. die Lehrer-Lerner anders oder besser lernen. Hierzu ist festzustellen, dass die Lerner bei LdL die von der Lehrperson vorgeplanten Unterrichtshandlungen an Ihre individuellen Lernwege, Geschwindigkeiten, -methoden und -hilfsmittel anpassen können. Dies erlaubt umgekehrt der Lehrperson, wichtige Einblicke in diese Lernprozesse zu nehmen. Gleichzeitig lernt sie selbst von den Lehrer-Lernern, die vielleicht in anderer Weise als sie einen neuen Stoff präsentieren.

Das zu diesem Zweck zuvor selbstständig erfolgte Erarbeiten neuen Stoffes löst bei den Lernern kognitive Lernprozesse und Prozesse der Hypothesengenerierung aus, wobei eigene Problemlösungsstrategien entwickelt werden. Die Lerner lernen zu lehren. Zudem vertiefen sie das Gelernte, wenn sie es anderen erklären müssen. Ferner lernt der Lerner, der das selbst erarbeitete Wissen vermittelt, sich in die Mitlerner hineinzusetzen und neue Gedankengänge und Probleme zu betrachten, das Gelernte umzustrukturieren und zugleich in einer authentischen Kommunikationssituation fremdsprachlich zu agieren. Einfluss auf das Geschehen (Situation in der Klasse, Lernprozess ...) nehmen zu können fordert die intrinsische Motivation der

---

<sup>1</sup> Informationen zum Einsatz von LdL im Unterricht an Berufsschulen liefert M. Bulheller-Meyer (1990), über den universitären Unterricht nach LdL berichten M. Meyer (1993) sowie J. Pfeiffer und A. M. Rusam (1994). Zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Erwachsenenbildung siehe außerdem U. Geiling-Uluhan (1994) sowie D. Abendroth-Timmer (1997)

Lehrer-Lerner. Durch die Übernahme der Gesprächsleitung wird weiterhin die extrinsische Motivation verstärkt. Die Lehrer-Lerner übernehmen gegenüber der Lernergruppe die Verpflichtung, neuen Stoff zu präsentieren und das Unterrichtsgeschehen zu steuern. Dies ist ein wichtiger Aspekt zur Förderung sozialer Kompetenz, der gleichzeitig das Wirgefühl der Gruppe betont. Da im Unterricht jeder einmal Lehrer-Lerner und einmal Lerner ist, entsteht eine sozial integrative, freundliche Atmosphäre (vgl. D. Abendroth-Timmer 1995: 3, C. Feyerherm 1995: 159).

Im Sinne von J. Bastian muss jedoch den Fragen nachgegangen werden, inwiefern die von den Lehrer-Lernern unterrichteten Mitlerner von diesem Unterrichtsprinzip profitieren und inwieweit diese Beteiligung an Lehraufgaben von der Lehrperson verantwortbar ist. Die unterrichteten Lerner, so kann aus der Unterrichtspraxis festgestellt werden, verstehen den neuen Stoff oftmals sprachlich und inhaltlich schneller, da die Lehrer-Lerner ein ähnliches Sprachniveau haben. Die Lehrer-Lerner konnten leichter Verstehensprobleme der Mitlerner antizipieren, da der Stoff auch für sie neu ist und sie über vergleichbare Verstehensvoraussetzungen verfügen. Schließlich führt eine geringe Distanz zwischen Lehrer-Lerner und Mitlerner zu einem Abbau von Ängsten. Die Lerner stellen dadurch mehr Fragen und sprechen eher in der Fremdsprache. Der Faktor der Unvorhersagbarkeit durch den Wechsel der Moderation und durch die Tatsache, dass jederzeit ein Lerner den Verlauf des Unterrichts beeinflussen kann, erhöht insgesamt die Aufmerksamkeit und motiviert (vgl. J.-P. Martin 1985: 122).

Hieran schließt sich die Frage der Verantwortbarkeit durch die Lehrpersonen an. Die Beteiligung der Lerner an Lehrprozessen lässt sich so lange von der Lehrperson verantworten, wie sie nicht nur Sprachlernprozesse ermöglicht, sondern gleichzeitig zu komplexen Denk- und Handlungsprozessen führt. Der Kritik an LdL, der gemäß Lernprozesse verlangsamt werden, die Lerner häufiger eine falsche Aussprache hören und Fehler nicht direkt verbessert werden, lässt sich mit den erwähnten Zielen begegnen. Es ist als wichtiger einzustufen, dass die Lerner überhaupt in der Fremdsprache sprechen. Dies tun sie weniger gehemmt gegenüber den Mitlernern (vgl. M. Meyer 1997: 13). Ferner werden komplexe Prozesse der Hypothesenbildung bei allen Lernern eingeleitet, wenn über Fehler diskutiert wird. Eine sofortige Korrektur durch die kompetente Lehrperson wirkt hemmend und unterbindet die Entwicklung eigener Lösungsmöglichkeiten. Die Lehrperson greift bei LdL erst ein, wenn die Diskussion zwischen den Lernern nicht zufrieden stellend abgeschlossen wurde. Schließlich bewirkt diese Art der Beteiligung eine Aktivierung aller Lerner, indem sie das einfache „Ein-Lehrer-ein-Lerner-Gespräch“ aufbricht. Dies verlangsamt zwar die durchschnittliche Geschwindigkeit des Unterrichtsgeschehens, führt aber zu einer besseren Verarbeitung des Stoffes und zu einer intensiveren Interaktion der Lerner.

Auf der sprachlerntheoretischen Seite werden bei LdL einzelne Aspekte früherer Sprachlehrmethoden kombiniert. Zum einen wird der Gedanke der Ganzheitlichkeit<sup>2</sup> den alternativen Lehrmethoden (wie „Silent way“, „Counselling teaching“, Suggestopädie usw.) entlehnt (vgl. R.-D. Preller 1994: 83). LdL leitet insofern einen ganzheitlichen Lernprozess ein, als dass die Lerner ins Zentrum des unterrichtlichen Geschehens als ganze Persönlichkeit gestellt werden. Über die unterrichtlichen Prozesse können sie frei mitentscheiden. Bei der eigenständigen Erarbeitung und bei der Moderation können sie ihre individuellen kognitiven und affektiven Fähigkeiten einbringen. Das Gelingen der Moderation, verbunden mit dem Gefühl, Experte zum Thema der Stunde zu sein, stärkt das Selbstbewusstsein der Lehrer-Lerner (vgl. C. Schelhaas 1996: 46). Dabei erleben die Lerner unmittelbar die handlungsinizierende Wirkung ihrer sprachlichen Mittel. Dies ist zugleich ein Aspekt der kommunikativen Didaktik.

---

<sup>2</sup> Nach H. Düwel (1995: 170) ist als ganzheitlich jener Fremdsprachenunterricht zu bezeichnen, der die Lerner sowohl kognitiv als auch affektiv und motorisch in den Lehr- und Lernprozess einbezieht.

Im Sinne dieser kommunikativen Didaktik (H.-E. Piepho) wird davon ausgegangen, dass sprachliche Ausdrücke nur bei der Kopplung an Handlungen ihrem Sinn nach erfasst und besonders gut gefestigt werden. Indem die Situation des Unterrichts bei LdL selbst zum authentischen Handlungsort wird, erhält die Sprache authentische kommunikative Relevanz. Die Lerner erfüllen über Sprache nicht nur sprachvermittlerische, sondern auch organisatorische Aufgaben. Damit erhält Sprache im LdL-Ansatz einen starken funktionalen Charakter. Zugleich wird Sprache in ihrem affektiven Gehalt wirksam, da es bei LdL immer um reale Interaktionen zwischen den Lernern geht. Indem die Ausdrücke des Unterrichtsgesprächs nach und nach im Sinne des Behaviorismus automatisiert werden, kann ein einsprachiger lernergesteuerter Unterricht schon sehr früh beginnen. Damit ist LdL Erkenntnissen der kommunikationsanalytischen Richtung innerhalb der Fremdsprachendidaktik verpflichtet (vgl. W. Butzkamm, W. Hüllen, H.-J. Krumm, W. Lörcher). Schließlich wird an frühere kognitive Lernmethoden angeschlossen, wenn auf die eigenständige Erschließung neuen Stoffes durch die Lerner Wert gelegt wird. Es bedarf einer höheren kognitiven Leistung, Handlungsabläufe zu planen und Handlungen zu initiieren, als auf Lehreranweisungen zu reagieren. Nach dieser einführenden Auseinandersetzung mit den pädagogischen und sprachlerntheoretischen Grundlagen wird im Folgenden die praktische Umsetzung von LdL im Unterricht dargestellt.

## **2. Zur Gestaltung des Unterrichts nach Lernen durch Lehren**

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit nach LdL haben die Lerner die Möglichkeit, sich für die Leitung einer der folgenden Stunden verantwortlich zu erklären. Damit können sie sich lange im Voraus auf ihre Unterrichtsstunde vorbereiten. (Diese langfristige Planung ist gerade für beruflich und privat stark eingebundene erwachsene Lerner entlastend.) Die Leitung einer Stunde kann auch von kleinen Gruppen übernommen werden. Die Wahl kann hinsichtlich der für die Lerner günstigen Termine, aber auch je nach ihren inhaltlichen Interessen und ihren individuellen Fähigkeiten (z.B. zum Umgang mit technischen Hilfsmitteln, die für ein bestimmtes Thema benötigt werden) erfolgen. Die jeweils verantwortlichen Lerner erhalten von der Lehrperson einige Tage vorher einen Plan mit dem Unterrichtsablauf der zu moderierenden Stunde. Dieser kann beispielsweise wie folgt gestaltet sein:

Wiederholt in Freiarbeit. Präsentiert den neuen Text. Lasst den Text lesen. Macht ein Rollenspiel. Hausaufgabe: einen eigenen Text schreiben.
---

Der verantwortliche Lerner erarbeitet eigenständig zu Hause oder mit Unterstützung der Lehrperson in einer extra dafür angesetzten Unterrichtsstunde den zu vermittelnden Stoff und entwickelt Möglichkeiten der Präsentation. Der von der Lehrperson unter didaktischen Gesichtspunkten erstellte Unterrichtsplan kann durchaus vom Lerner abgeändert werden, d.h., es können eigene Spiele und Übungen hinzugefügt werden.

Gleichzeitig kann der Lehrer-Lerner ein Merkblatt zwecks Aufbau seiner didaktischen Kompetenz erhalten. Hierin wird genau erklärt, wie sich die Lerner neuen Lernstoff erarbeiten und wie sie ihn für die Präsentation im Unterricht umgestalten können. Die Lerner werden also über die Vermittlung von Lerntechniken auf ihre neue Rolle vorbereitet. Das Merkblatt sollte im Unterricht immer wieder in Erinnerung gerufen werden, indem beispielsweise einzelne Präsentationsphasen mit der Klasse oder in einem Lerntagebuch von den Moderatoren selbst ausgewertet werden. Es kann im Unterricht ergänzt werden, um zugleich „heimliche Lernstrategien“ (vgl. W. Steinig 1989: 33 f.) der Lerner zum Thema nutzbar zu machen. Ferner ist es sinnvoll, dass die Lerner ein Bewusstsein für unterschiedliche Lerntypen entwickeln.

Darüber hinaus können die Lerner für verschiedene Sozialformen und Unterrichtsmethoden sensibilisiert werden. Hier sollte allerdings darauf geachtet werden, dass die Lerner nicht überfordert werden und das vermittelte methodische Wissen für ein autonomes Weiterlernen von Nutzen ist.

Während der Unterrichtsstunde ist der Lehrer-Lerner für die gesamte Moderation, d.h. für den richtigen Ablauf der einzelnen Phasen, für die Initiierung des Gesprächs und der unterrichtlichen Aktionen, für die Korrektur und die Präsentation des neuen Stoffes zuständig.

Die Tätigkeit des Lehrer-Lerners kann reduziert werden, indem die Moderation einzelner Phasen an andere Lerner weitergegeben wird. Ein konkretes Unterrichtsbeispiel wäre folgendes:

- Ich frage, wer für die Moderation verantwortlich ist: „Wer leitet heute den Unterricht?“
- Sergej „Ich leite den Unterricht! Wir machen ein Spiel. Wer kann mir dabei helfen?“
- Vladimir: „Ich helfe. Bildet bitte drei Gruppen. Wer leitet das Spiel in jeder Gruppe und korrigiert?“

Nach Abschluss des Spiels bedankt sich der verantwortliche Lerner für die Leitung, Durchführung und Korrektur.<sup>3</sup> Durch den häufigen Wechsel der Verantwortlichkeit müssen die Lerner miteinander umgehen und Interesse füreinander entwickeln. Sie müssen sich ständig auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren.

Soll der Verantwortliche noch stärker entlastet werden, kann eine vollständige Trennung der *Moderation* und *Präsentation* vorgenommen werden. In diesem Fall sorgt ein Moderator lediglich für den richtigen Ablauf der einzelnen Unterrichtsphasen, wohingegen andere Lerner für die Präsentation des neuen Unterrichtsstoffes zuständig sind.

Schließlich kann LdL auch nur in einzelnen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden (vgl. C. Feyerherm: 1995: 160). Dabei kann entweder die Aufgabe der Präsentation oder die Tätigkeit der Moderation betont werden. Binnendifferenzierend kann langsamen und vielleicht weniger selbstbewussten Lernern die Aufgabe der Texterschließung und Präsentation übertragen werden. Umgekehrt eignen sich die Präsentation eines Grammatikkapitels und die Korrektur von Grammatikübungen für besonders selbstbewusste Lerner mit hohem Lernniveau (vgl. R. Graef 1990: 1).

Dieses Verfahren habe ich erfolgreich mit einem Kurs durchgeführt, der durch Zusammenlegung eines Fortgeschrittenenkurses und eines Kommunikationskurses entstanden war. Während die schwächeren Lerner unsicher und ängstlich auf die neuen Mitlerner reagierten, betrachteten die Lerner aus dem Kommunikationskurs den neuen Kurs zunächst als Notlösung. Ich habe diesen Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Moderation übertragen, die ihnen nicht leicht fiel. Bei der Erarbeitung von Lernstoff erhielten sie den Auftrag, Übungen so vorzubereiten, dass sie später ihre Korrektur übernehmen und Grammatikerklärungen liefern konnten. Die anderen Lerner erschlossen selbstständig einen neuen Text. Sie hatten genügend Zeit, den Text ihrem individuellen Tempo gemäß zu bearbeiten, und konnten später den weiter fortgeschrittenen Lernern den Wortschatz vermitteln. Dies führte zu einem Angstabbau, einem individualisierten Lerntempo und -niveau sowie zu einer angenehmen Unterrichts Atmosphäre.

---

<sup>3</sup> Weitere Gesprächsbeispiele liefert J.-P. Martin (1986: 399-401; 1994d).

Mit Kursen, welche aus Zeitmangel keine eigenständige Erarbeitung des Unterrichtsstoffes durchführen können, kann zunächst die Moderation anhand des Unterrichtsplans eingeübt werden.

Um ein einsprachiges Unterrichtsgespräch zu ermöglichen, erhalten weiterhin alle Lerner bei Einführung von LdL eine Liste nützlicher Ausdrücke, die jederzeit ergänzt werden kann. Hierauf stehen Redewendungen für unterrichtliche Anweisungen zur Interaktion und zur Präsentation sowie zum höflichkeitsbetonten Umgang miteinander wie die folgenden:

Wir wollen den Text hören. Wer hat ein Spiel vorbereitet? Wir bilden Gruppen. Wer korrigiert bitte? Wer fängt an? Vielen Dank, das war richtig. Das war gut. Könntest du das bitte wiederholen? Könntest du das bitte noch einmal erklären? Könntest du bitte lauter sprechen? Wie schreibt man das? Könntest du das bitte übersetzen?
---

Die Liste kann tabellarisch sein, wobei eine Spalte beispielsweise von den Lernern durch ihre muttersprachliche Übersetzung ergänzt wird. Es können Spalten für weitere sprachliche Äquivalente vorgesehen werden. Die Lerner bringen diese Liste immer mit und legen sie vor sich auf den Tisch, um jederzeit einen Ausdruck suchen zu können. Außerdem müssen die Ausdrücke im Unterrichtsgeschehen vom Lehrenden oder von den Lernern immer wieder eingefordert und geübt werden. Dazu muss genau beobachtet werden, wann ein Lerner nach einem bestimmten Ausdruck sucht. Die Gesprächssequenz wird dann unterbrochen und mit den entsprechenden fremdsprachigen Ausdrücken noch einmal wiederholt.

Darüber hinaus kann die Festigung der Ausdrücke durch Spiele erfolgen. Die fremdsprachigen Ausdrücke und ihre Übersetzung oder kleine Illustrationen können z.B. auf jeweils separate Zettel geschrieben werden (siehe R. D. Preller 1994: 91). Diese können dann für Memory, ein von den Lernern entworfenes Brettspiel, oder für Staffelläufe verwendet werden. Im einsprachigen Unterricht mit Lernern verschiedener Ausgangssprachen können die Ausdrücke bereits als Minidialoge gestaltet werden. Dabei können gleichzeitig Mimik und Gestik geschult werden.

Neben der Beherrschung dieser Ausdrücke ist schließlich entscheidend für das Zustandekommen eines authentischen einsprachigen Unterrichtsgesprächs, dass mit der neuen Rollenverteilung auch ein Platzwechsel vorgenommen wird.

In meinen Kursen habe ich die Erfahrung gemacht, dass Lerner zunächst die Beibehaltung der Plätze eingefordert haben. Sie brauchten Zeit, um sich an die Moderatorenrolle zu gewöhnen. Da ich weiterhin vorne saß oder bei ihnen stand, hatten sie das Gefühl, nicht alleine für Korrekturen und Erklärungen verantwortlich zu sein. Ich selbst aber merkte, dass ich automatisch bei Fragen angesehen wurde. Ich fühlte mich angesprochen und habe zu schnell eingegriffen. Als die Gruppe mit LdL vertraut war, bat sie dann aber selbst um einen Platztausch. Ich wurde nun kaum noch als Kontrollinstanz eingefordert. Die Moderatoren fühlten sich autonomer, und die Mitlerner forderten sie stärker als Erklärungsinstanz ein.

Allerdings genügt der Platztausch allein nicht, um die Lehrerzentrierung der Lerner einzudämmen. Es handelt sich um einen allmählichen Prozess, der von der Lehrperson sprachlich zu unterstützen ist. Es sollte dazu der Aspekt des Aushandelns betont werden, indem den Lernern immer verschiedene Möglichkeiten des unterrichtlichen Vorgehens zur Auswahl gestellt und sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich um ihren Kurs handelt. Dies kann durch Ausdrücke erfolgen wie „was würdet ihr jetzt gerne machen / euer Kurs / so kommt ihr weiter“. Ein solcher Sprachgebrauch fördert das Bewusstsein der Lerner für ihre Eigenverantwortung und verhindert, dass sich Moderatoren lediglich als „Sprachrohr“ der Lehrperson empfinden (vgl. C. Feyerherm 1995: 170).

Hier stellt sich grundsätzlich die Frage der Beurteilung von LdL durch Lerner und Lehrer/innen, der im Folgenden nachgegangen wird.

### **3. Lernen durch Lehren aus Sicht der Lerner und Lehrer, ihnen**

Der Einsatz von LdL bringt sowohl für Lerner als auch für Lehrern und Lehrerinnen entscheidende Veränderungen mit sich. Das Gelingen des Unterrichtsprinzips ist daher abhängig vom Selbstverständnis aller Beteiligten.

Mit dem Einsatz von LdL streben die Lehrer/innen die Autonomisierung der Lerner an (vgl. C. Feyerherm 1995: 159). Durch die Übergabe der Präsentation des Stoffes sind sie nicht mehr alleinige Wissensvermittler. Auch die Funktion der Kontrollinstanz geben sie zu einem Teil an die Lerner ab. Schließlich stehen die Lehrpersonen durch die Übertragung der Moderation auf die Lerner nicht mehr im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens. Dagegen eröffnen sich den Lehrer/innen neue Freiräume zur Beobachtung des Unterrichtsgeschehens und der Lernergruppe. Verstehensschwierigkeiten, aber auch Gruppenprobleme können aus dieser Perspektive heraus schneller festgestellt werden. Indem Lehrer/innen nicht nur frontal den Lernenden gegenüberstehen, nicht die alleinigen Wissensvermittler sind, verändert sich auch das Lehrer-Lerner-Verhältnis von einer dualen zu einer mehr kooperativen Beziehung.

Eine wichtige Grundlage für das neue Verhältnis und die Akzeptanz von LdL durch die Lerner ist, dass die Lehrperson ihre Rolle als didaktisch kompetenter Organisator der Lernprozesse den Lernern bewusst und durch eine gute Vorbereitung deutlich macht (vgl. R. Fischer / R. Graef 1994: 8 f., G. Schilder 1994: 4, D. Abendroth-Timmer 1997: 1 f.). Ihre didaktische Kompetenz ist weiterhin wichtig für die allmähliche Befähigung der Lerner zur selbstständigen Erarbeitung des Unterrichtsstoffes, seiner Präsentation und der Moderation des Unterrichts. Die Lehrperson muss die einzelnen Stunden sehr viel präziser als im lehrergeleiteten Unterricht planen. Dabei muss sie nicht nur den Verlauf der Stunde im Auge haben, sondern außerdem einen für den moderierenden Lerner verständlichen Unterrichtsplan gestalten. Dieser muss so gut durchdacht sein, dass gegebenenfalls auch spontane Änderungen während der Stunde möglich sind, was aber die Lerner nicht verwirren darf.

Wohl aufgrund des hohen organisatorischen Aufwands, der benötigten Zeit zur Hinführung der Lerner (und der Lehrpersonen) zur Autonomie, zur Vermittlung von didaktischem Wissen, zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz für das einsprachige Klassenraumgespräch als auch wegen des nötigen persönlichen Einsatzes wenden die von J.-P. Martin (1992: 2) befragten LdL-Lehrer/innen diesen Ansatz zu 68% gelegentlich und nur zu 1,9% durchgeltend an. 56,5% der Befragten setzen LdL in Wiederholungsphasen ein.

Nicht nur für die Lehrer/innen, sondern auch für die Lerner erfordert der Unterricht nach LdL einen hohen Vorbereitungsaufwand. Die Moderation erweist sich für die Lerner in mehrfacher Hinsicht als anstrengend (vgl. G. Schilder 1994: 2). Von C. Schelhaas (1996: A 45) befragte

Schüler merkten zu 21,4% an, dass sie nicht immer den Unterrichtsplan verstanden haben. Eine Schülerin (Susanne in: R. Gegner 1994: 224) äußerte zur Moderation:

„Aber wenn ich zu einem Thema erst alles erarbeiten muss und der Lehrer oder die Schüler auch noch ‚unmögliche‘ Fragen stellen, die ich dann, weil ich das Thema sowieso nicht verstehe, nicht beantworten kann, komme ich mit dieser Methode doch ganz schön ins ‚Schwitzen‘“.

Die Moderation kann zu einer Überforderung führen, wenn sich die Lerner zunächst nicht mit der neuen Rolle identifizieren können oder wollen. Daher sollte LdL behutsam eingeführt werden.

Auf der anderen Seite äußerten von G. Schilder befragte Schüler/innen, dass sie durch die eigenständige Vorbereitung leichter sowie behaltenswirksamer gelernt haben und dass sie sich durch die Moderation im Sprechen sicherer fühlten (vgl. G. Schilder 1994: 3). Zudem wird das von anderen Lernern Erklärte als leichter verständlich beschrieben:

„Die Schüler können den Stoff besser erklären, da sie mit der ‚gleichen‘ Sprache sprechen wie die anderen.“ (Ingo in: R. Gegner 1994: 223)

Durch die Übergabe der Moderation läuft der Unterricht insgesamt sehr viel langsamer ab (vgl. z.B. C. Feyerherm 1995: 170, C. Schelhaas 1996: A 45). Dies kann als Vorteil gesehen werden, denn die Lerner beschäftigen sich intensiver und konzentrierter mit dem Stoff, so beschreibt eine Schülerin ihre Erfahrung (Bianca in: R. Gegner 1994: 224):

„Der Unterricht ist nicht so angespannt, wie wenn ein Lehrer den Stoff durchzieht.“

Zu diesem Ergebnis kommt auch C. Schelhaas (1996: A 46). Durch den hohen Redeanteil der Lerner werden natürlich auch mehr fehlerhafte Äußerungen gehört. Da aber alle Lerner zu jeder Zeit gefordert sind, die anderen zu korrigieren, entwickelt sich ehe ausgeprägtes Sprachbewusstsein. J.-P. Martin (1985: 236) konnte nachweisen, dass Lerner mit zunehmender LdL-Kompetenz häufiger die Mitlerner korrigieren. Dies äußert auch ein Schüler:

„Die Schüler müssen sich in den Fremdsprachen mehr mit der Aussprache befassen und lernen daher, richtig zu sprechen.“ (Holger in: R. Gegner 1994: 224)

In der Umfrage von G. Schilder (1994: 3) geben einige Schüler an, dass sie mehr Spaß am Unterricht haben, weil Fehler erlaubt sind.

Durch den Wechsel der Moderation wird der Unterricht abwechslungsreicher (vgl. C. Schelhaas 1996: A 46). Da es sich um andere Lerner und nicht um Lehrpersonen handelt, werden die Lerner ferner weniger beeinflusst und eingeengt. So schildern zwei Schüler:

„Schüler haben nicht so viel Allgemeinwissen wie Lehrer, sie können daher nicht bei jedem Punkt abschweifen, um den Schülern ihr Allgemeinwissen aufzudrängen.“

“Es macht Spaß, selber zu unterrichten, nicht nach der Pfeife des Lehrers tanzen zu müssen ich kann bei dem Unterricht der anderen Schüler auch besser mitarbeiten, weil sie keine Respektspersonen sind. Daraus folgt auch, dass ich dabei besser lerne und nicht so schnell ‚abschalte‘ wie bei dem richtigen Lehrer.“ (Holger und Stephan in: R. Gegner 1994: 225)



Die Eindämmung der Fremdbestimmung auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene des Unterrichts ist ein Aspekt, den J. Pfeiffer und A. M. Rusam (1994: 243, 245) gerade für den Unterricht mit Erwachsenen wichtig finden (vgl. auch D. Abendroth-Timmer 1997: 1). Zugleich muss beachtet werden, dass Lerner kulturell bedingte Erwartungen hinsichtlich der Lehr- und Lernweisen mitbringen. Die Einführung von LdL sollte daher über ein gemeinsames Aushandeln erfolgen.

Insgesamt wird für LdL in den genannten Untersuchungen und Erfahrungsberichten immer wieder eine Erhöhung des Engagements der Lerner für ihren Unterricht, eine Verlängerung der Sprechzeit bei gleichzeitigem Abbau von Hemmungen aufgrund von Sprechautomatismen und sozialer Integration sowie eine bessere Lernleistung durch intensivere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff festgestellt.

#### **4. Schlussbemerkung**

Im Sinne des Prinzips der Aktionsforschung (also des Erforschens des Unterrichts durch die Lehrpersonen zum Zweck der Optimierung) wurde ein so genanntes Kontaktnetz aufgebaut. Dieses ist ein Gesprächsforum für LdL-Lehrer/innen und LdL-Interessierte. Jederzeit können schriftlich Erfahrungen mit LdL eingebracht werden. Mehrmals im Jahr verschickt J.-P. Martin eine Sammlung der so eingegangenen Berichte.<sup>4</sup>

Eine *Homepage*<sup>5</sup> ermöglicht eine noch größere und schnellere Verbreitung dieser Erfahrungsberichte. Hier kann auch eine Bibliographie veröffentlichter und „grauer“ Literatur sowie eine Liste von Videos mit Unterrichtsaufzeichnungen eingesehen werden. Zusätzlich reflektiert J.-P. Martin in der Homepage in Form eines Tagebuches seine eigenen Erfahrungen mit einzelnen Schulklassen. Neben den Medien Homepage und Kontaktbriefe ermöglicht eine umfangreiche Liste mit den Adressen sämtlicher LdL-Interessierter und mit Angaben zu ihren Fächern sowie dem Schultyp, an dem sie unterrichten, mit einzelnen LdL-Lehrern und -Lehrerinnen persönlich in Kontakt zu treten und gemeinsam Hospitationen oder Fortbildungsveranstaltungen zu organisieren. Darüber hinaus führt eine Kerngruppe besonders engagierter LdL-Lehrer/innen jährliche regionale und überregionale Treffen durch.<sup>6</sup> Andere Fortbildungsveranstaltungen werden nach dem Unterrichtsprinzip LdL abgehalten.<sup>7</sup> Dies erweist sich als sinnvoll, da die Lehrenden derart LdL selbst erfahren.

---

<sup>4</sup> Diese Kontaktbriefe sind über PD. Dr. Jean-Pol Martin, Katholische Universität, UA Zi. 240, D-85071 Eichstätt zu beziehen.

<sup>5</sup> <http://www.LdL.de>

<sup>6</sup> Zum Kontaktnetz siehe auch J.P. Martin (1994e: 226-237; 1996: 81 f)

<sup>7</sup> Vgl. dazu D. Abendroth-Timmer (1995).